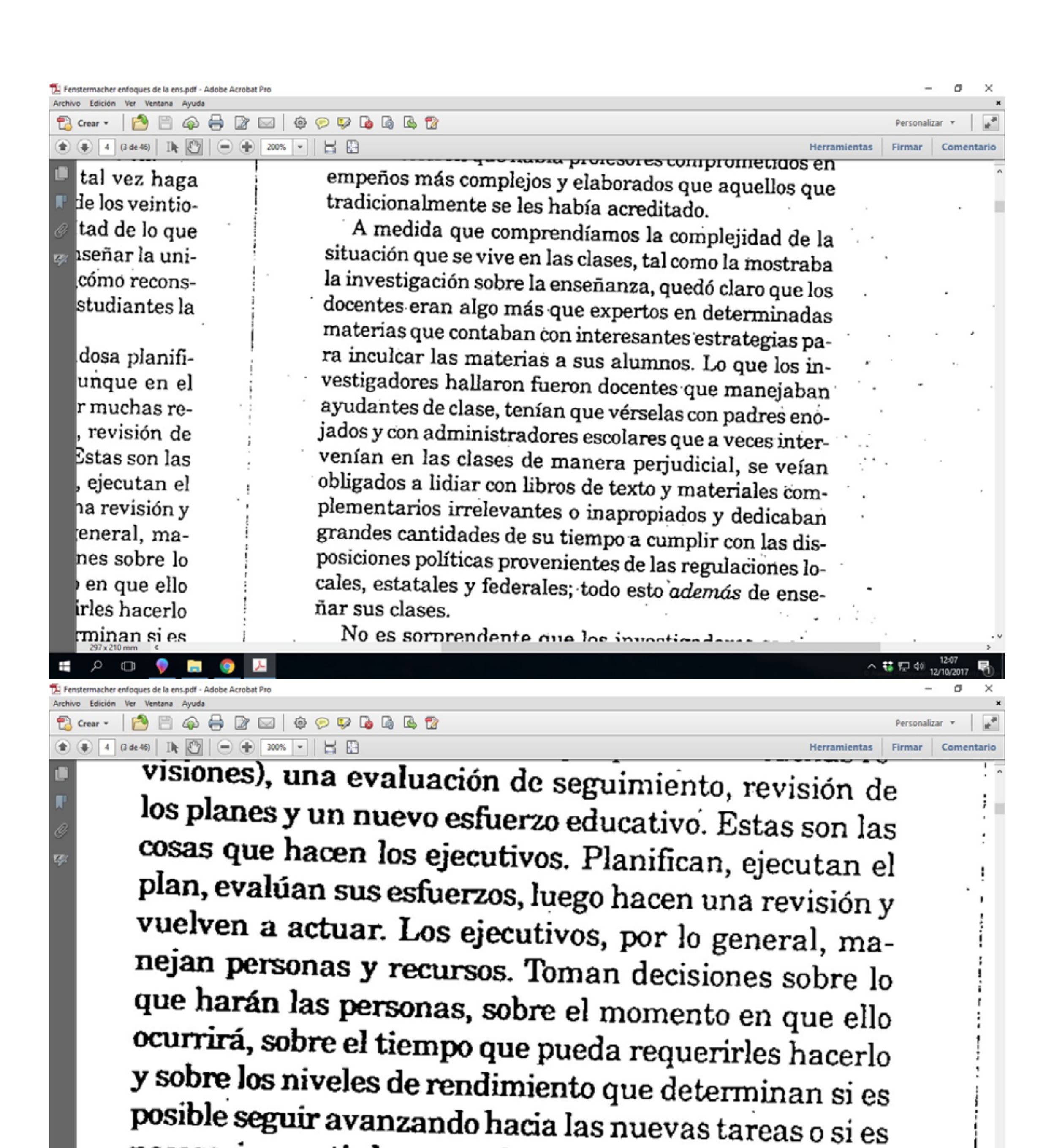
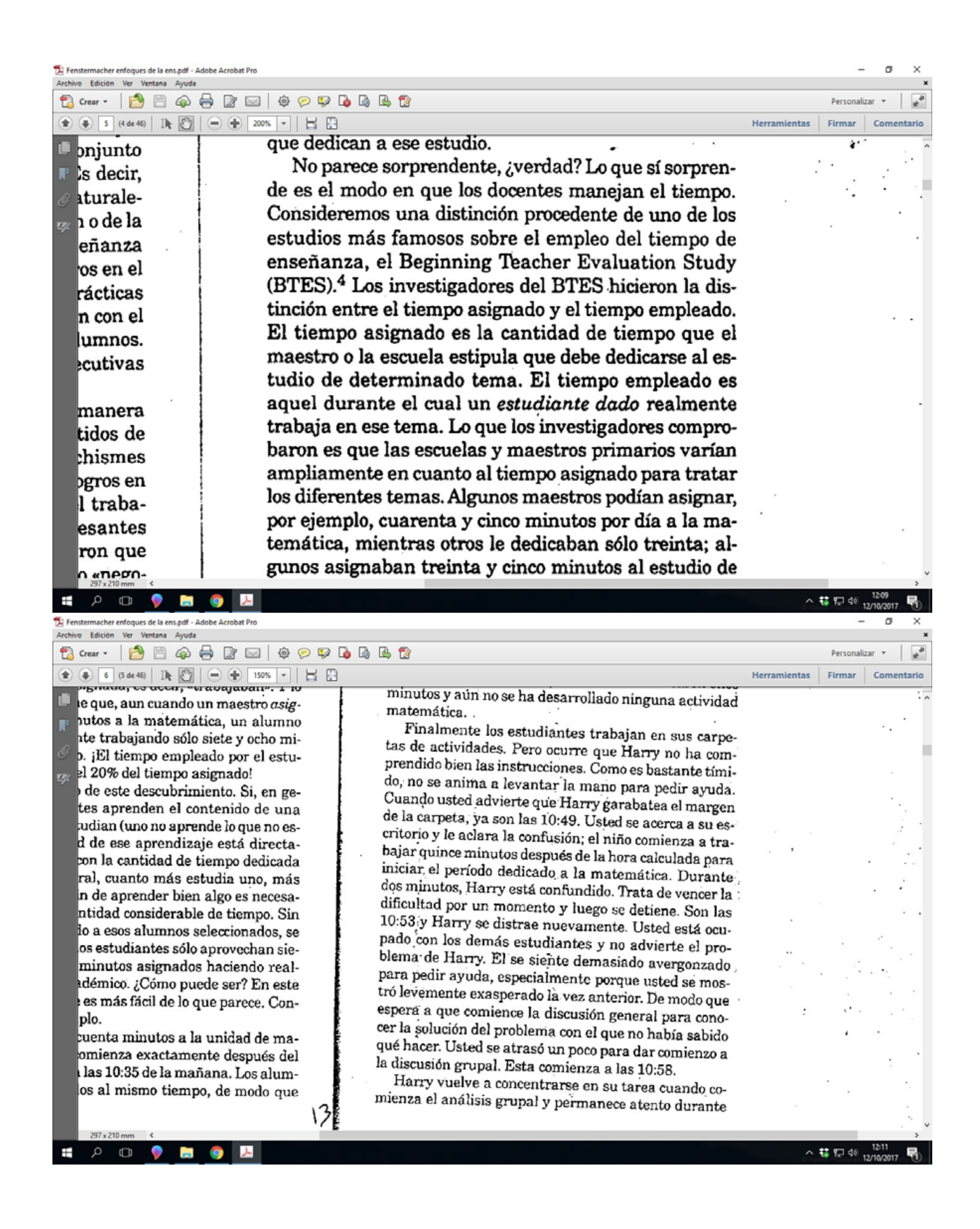


empeños más complejos y elaborados que aquellos que tradicionalmente se les había acreditado.

A medida que comprendíamos la complejidad de la situación que se vive en las clases, tal como la mostraba la investigación sobre la enseñanza, quedó claro que los docentes eran algo más que expertos en determinadas materias que contaban con interesantes estrategias para inculcar las materias a sus alumnos. Lo que los investigadores hallaron fueron docentes que manejaban ayudantes de clase, tenían que vérselas con padres enojados y con administradores escolares que a veces intervenían en las clases de manera perjudicial, se veían obligados a lidiar con libros de texto y materiales complementarios irrelevantes o inapropiados y dedicaban grandes cantidades de su tiempo a cumplir con las disposiciones políticas provenientes de las regulaciones locales, estatales y federales; todo esto *además* de enseñar sus clases.

visiones), una evaluación de seguimiento, revisión de los planes y un nuevo esfuerzo educativo. Estas son las cosas que hacen los ejecutivos. Planifican, ejecutan el plan, evalúan sus esfuerzos, luego hacen una revisión y vuelven a actuar. Los ejecutivos, por lo general, manejan personas y recursos. Toman decisiones sobre lo que harán las personas, sobre el momento en que ello ocurrirá, sobre el tiempo que pueda requerirles hacerlo y sobre los niveles de rendimiento que determinan si es posible seguir avanzando hacia las nuevas tareas o si es necesario repetir la que se ha estado realizando.

Hasta no hace mucho tiempo, se había reflexionado



onjunto
Es decir,
aturale-
n o de la
eñanza
os en el
rácticas
n con el
lumnos.
ecutivas

manera
tidos de
chismes
ogros en
l traba-
esantes
ron que

que dedican a ese estudio.

No parece sorprendente, ¿verdad? Lo que sí sorprende es el modo en que los docentes manejan el tiempo. Consideremos una distinción procedente de uno de los estudios más famosos sobre el empleo del tiempo de enseñanza, el Beginning Teacher Evaluation Study (BTES).[4] Los investigadores del BTES hicieron la distinción entre el tiempo asignado y el tiempo empleado. El tiempo asignado es la cantidad de tiempo que el maestro o la escuela estipula que debe dedicarse al estudio de determinado tema. El tiempo empleado es aquel durante el cual un *estudiante dado* realmente trabaja en ese tema. Lo que los investigadores comprobaron es que las escuelas y maestros primarios varían ampliamente en cuanto al tiempo asignado para tratar los diferentes temas. Algunos maestros podían asignar, por ejemplo, cuarenta y cinco minutos por día a la matemática, mientras otros le dedicaban sólo treinta; algunos asignaban treinta y cinco minutos al estudio de

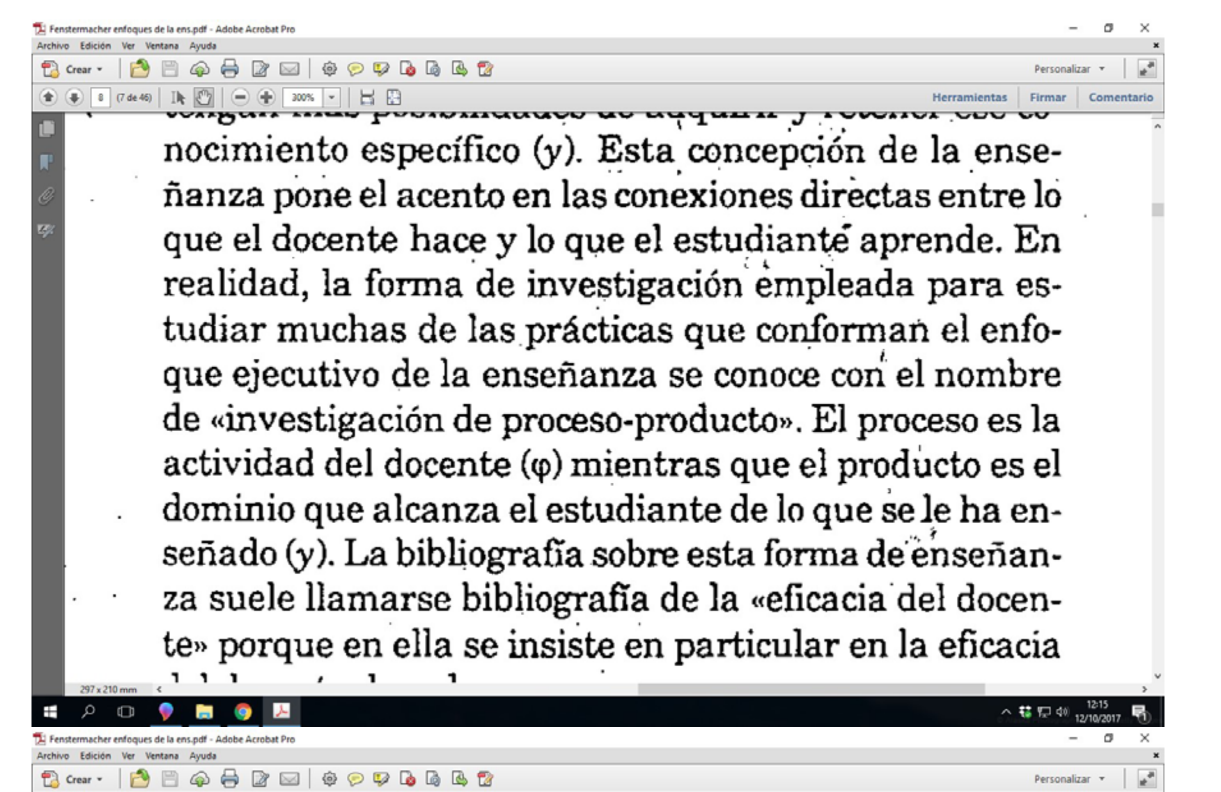
ie que, aun cuando un maestro *asig-*
nutos a la matemática, un alumno
nte trabajando sólo siete y ocho mi-
o. ¡El tiempo empleado por el estu-
el 20% del tiempo asignado!
o de este descubrimiento. Si, en ge-
tes aprenden el contenido de una
udian (uno no aprende lo que no es-
d de ese aprendizaje está directa-
con la cantidad de tiempo dedicada
ral, cuanto más estudia uno, más
in de aprender bien algo es necesa-
ntidad considerable de tiempo. Sin
lo a esos alumnos seleccionados, se
os estudiantes sólo aprovechan sie-
minutos asignados haciendo real-
adémico. ¿Cómo puede ser? En este
e es más fácil de lo que parece. Con-
plo.
cuenta minutos a la unidad de ma-
omienza exactamente después del
a las 10:35 de la mañana. Los alum-
los al mismo tiempo, de modo que

minutos y aún no se ha desarrollado ninguna actividad matemática.

Finalmente los estudiantes trabajan en sus carpetas de actividades. Pero ocurre que Harry no ha comprendido bien las instrucciones. Como es bastante tímido, no se anima a levantar la mano para pedir ayuda. Cuando usted advierte que Harry garabatea el margen de la carpeta, ya son las 10:49. Usted se acerca a su escritorio y le aclara la confusión; el niño comienza a trabajar quince minutos después de la hora calculada para iniciar el período dedicado a la matemática. Durante dos minutos, Harry está confundido. Trata de vencer la dificultad por un momento y luego se detiene. Son las 10:53 y Harry se distrae nuevamente. Usted está ocupado con los demás estudiantes y no advierte el problema de Harry. Él se siente demasiado avergonzado para pedir ayuda, especialmente porque usted se mostró levemente exasperado la vez anterior. De modo que espera a que comience la discusión general para conocer la solución del problema con el que no había sabido qué hacer. Usted se atrasó un poco para dar comienzo a la discusión grupal. Esta comienza a las 10:58.

Harry vuelve a concentrarse en su tarea cuando comienza el análisis grupal y permanece atento durante

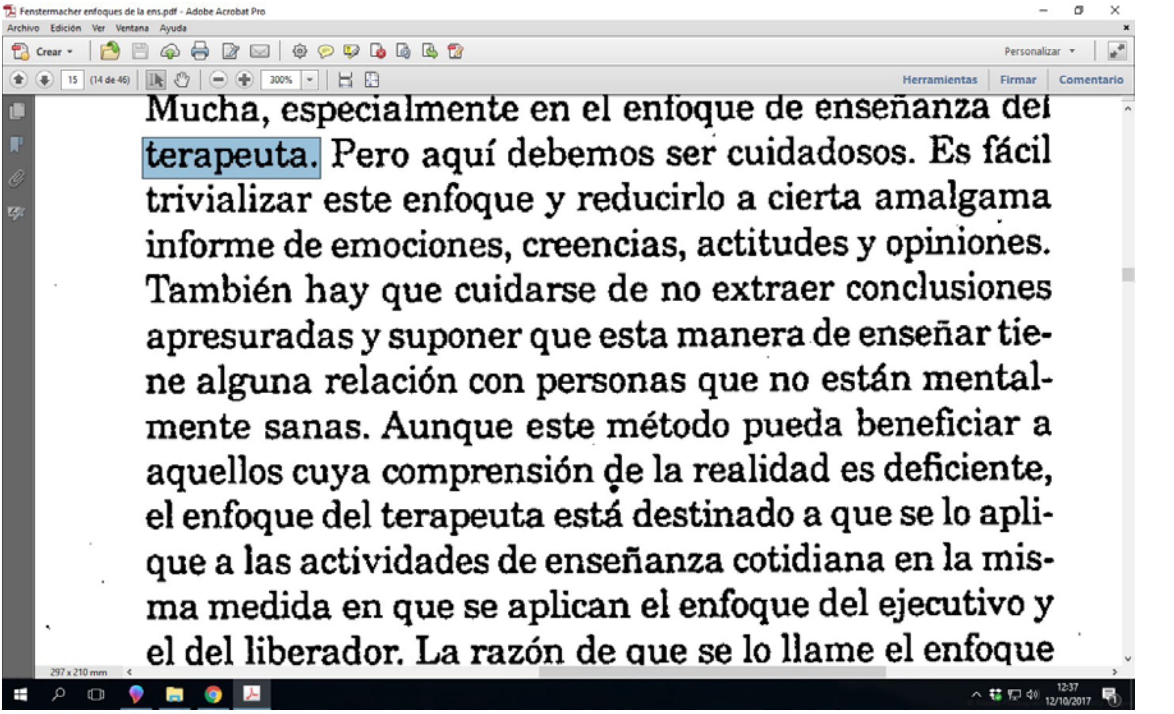
13



nocimiento específico (y). Esta concepción de la enseñanza pone el acento en las conexiones directas entre lo que el docente hace y lo que el estudiante aprende. En realidad, la forma de investigación empleada para estudiar muchas de las prácticas que conforman el enfoque ejecutivo de la enseñanza se conoce con el nombre de «investigación de proceso-producto». El proceso es la actividad del docente (φ) mientras que el producto es el dominio que alcanza el estudiante de lo que se le ha enseñado (y). La bibliografía sobre esta forma de enseñanza suele llamarse bibliografía de la «eficacia del docente» porque en ella se insiste en particular en la eficacia

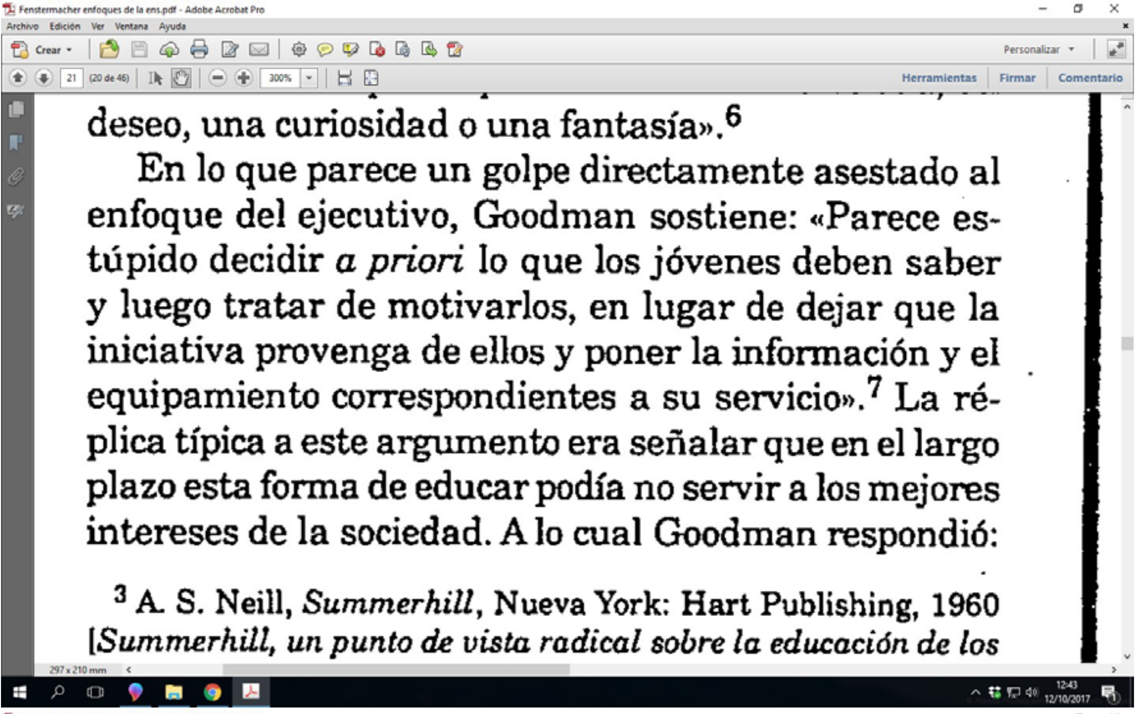
Críticas

Si investigamos los supuestos y las connotaciones del enfoque del ejecutivo, aparecerán facetas inquietantes. El educador se parece a un gerente de una línea de producción: los estudiantes entran a la fábrica como materia prima y de algún modo se los «ensambla» en forma de personas (se ganan su tarjeta de Persona Educada adquiriendo con éxito el conocimiento específico impartido en el colegio). El docente no es tanto una parte real del proceso como un gerente. Al parecer, el profesor no está «dentro» del proceso de enseñan-



Mucha, especialmente en el enfoque de enseñanza del terapeuta. Pero aquí debemos ser cuidadosos. Es fácil trivializar este enfoque y reducirlo a cierta amalgama informe de emociones, creencias, actitudes y opiniones. También hay que cuidarse de no extraer conclusiones apresuradas y suponer que esta manera de enseñar tiene alguna relación con personas que no están mentalmente sanas. Aunque este método pueda beneficiar a aquellos cuya comprensión de la realidad es deficiente, el enfoque del terapeuta está destinado a que se lo aplique a las actividades de enseñanza cotidiana en la misma medida en que se aplican el enfoque del ejecutivo y el del liberador. La razón de que se lo llame el enfoque

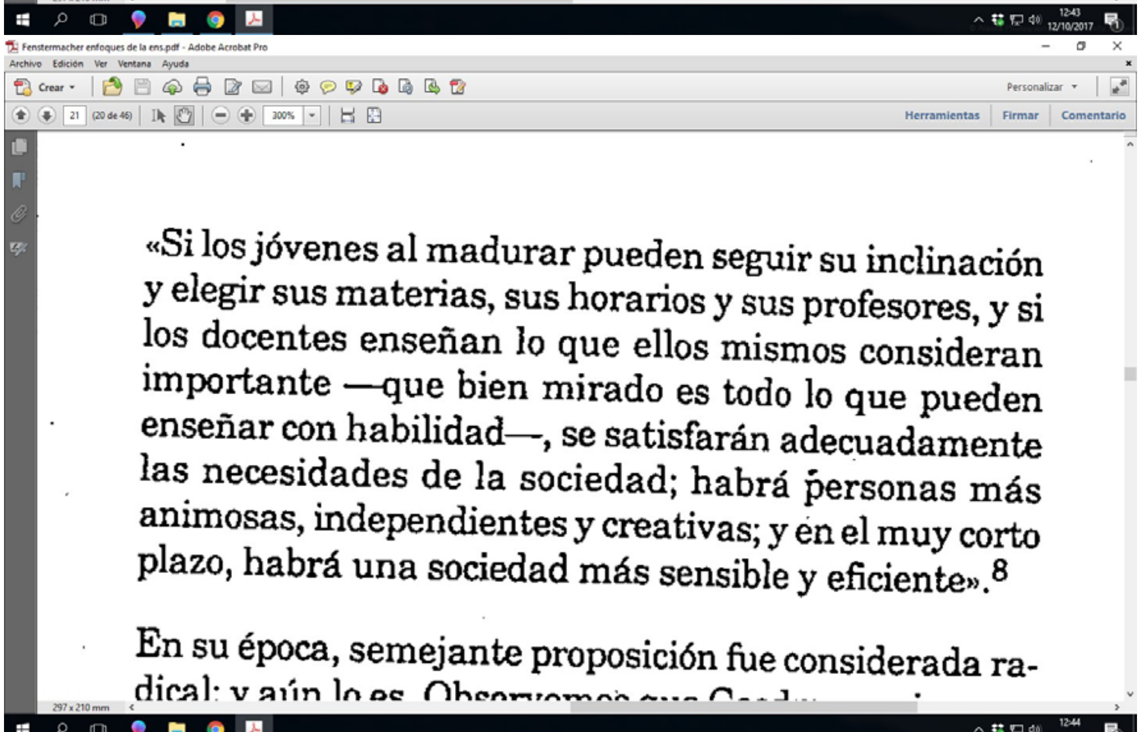
naturaleza de la situación escolar. En esta perspectiva, se ve al docente como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula. Sin embargo, el tiempo empleado en el trabajo académico no es el único aspecto en el que insiste el enfoque ejecutivo de la enseñanza. También se identificaron otros tres elementos que ejercen una influencia primordial sobre la eficacia que puedan tener los esfuerzos del profesor.[5] Esos elementos son las indicaciones, la retroalimentación evaluativa y el refuerzo. Las indicaciones son como mapas y carteles de señales; el



deseo, una curiosidad o una fantasía».[6]

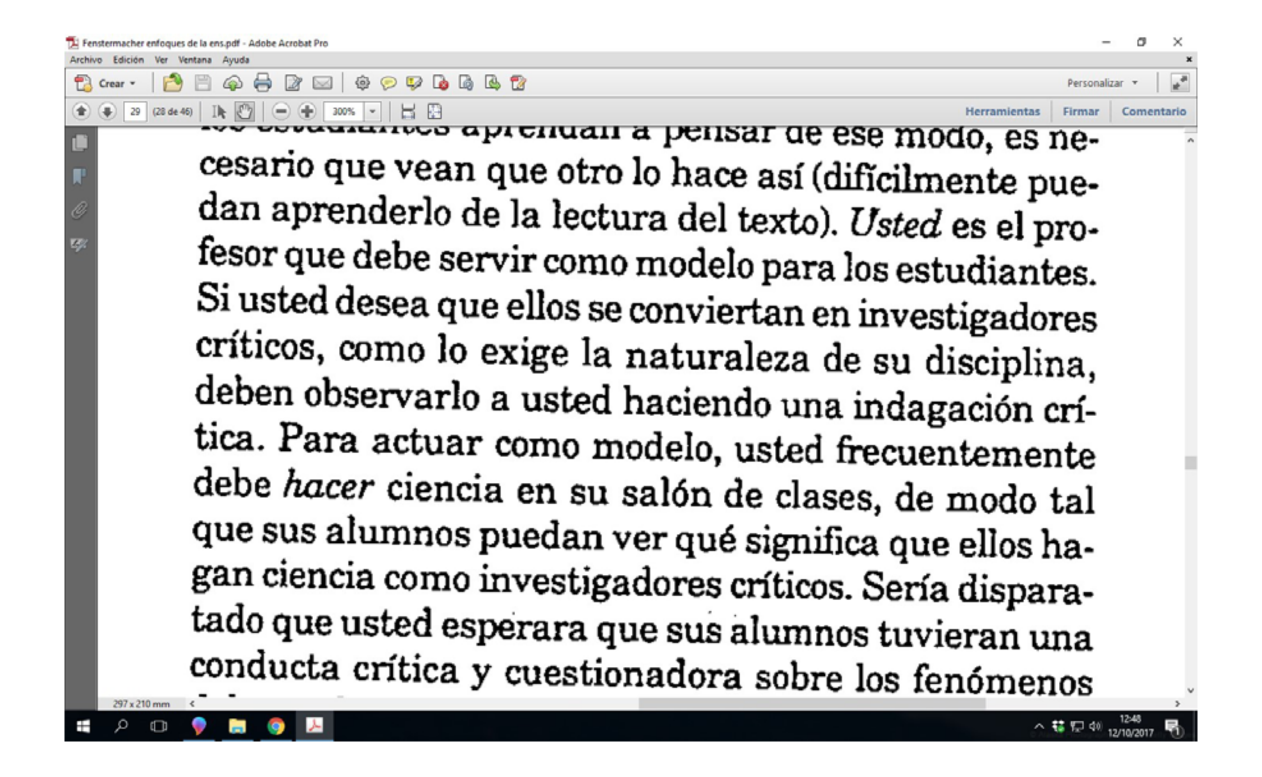
En lo que parece un golpe directamente asestado al enfoque del ejecutivo, Goodman sostiene: «Parece estúpido decidir *a priori* lo que los jóvenes deben saber y luego tratar de motivarlos, en lugar de dejar que la iniciativa provenga de ellos y poner la información y el equipamiento correspondientes a su servicio».[7] La réplica típica a este argumento era señalar que en el largo plazo esta forma de educar podía no servir a los mejores intereses de la sociedad. A lo cual Goodman respondió:

[3] A. S. Neill, *Summerhill*, Nueva York: Hart Publishing, 1960 [*Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los*



«Si los jóvenes al madurar pueden seguir su inclinación y elegir sus materias, sus horarios y sus profesores, y si los docentes enseñan lo que ellos mismos consideran importante —que bien mirado es todo lo que pueden enseñar con habilidad—, se satisfarán adecuadamente las necesidades de la sociedad; habrá personas más animosas, independientes y creativas; y en el muy corto plazo, habrá una sociedad más sensible y eficiente».[8]

En su época, semejante proposición fue considerada radical; y aún lo es.



aprendan a pensar de ese modo, es necesario que vean que otro lo hace así (difícilmente puedan aprenderlo de la lectura del texto). *Usted* es el profesor que debe servir como modelo para los estudiantes. Si usted desea que ellos se conviertan en investigadores críticos, como lo exige la naturaleza de su disciplina, deben observarlo a usted haciendo una indagación crítica. Para actuar como modelo, usted frecuentemente debe *hacer* ciencia en su salón de clases, de modo tal que sus alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores críticos. Sería disparatado que usted esperara que sus alumnos tuvieran una conducta crítica y cuestionadora sobre los fenómenos

La enseñanza es una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores. Pero también puede analizarse en el marco de los grandes sistemas escolares que son la organización institucional de la enseñanza en nuestras sociedades.
(Feldman, *Didáctica General*)

La educación como teoría y como práctica conoce entre el siglo XIX y el XX dos fuertes corrientes de pensamiento. Una de ellas es la que conocemos como escuela tradicional, centrada en la fi gura del profesor, en su capacidad de modelización, en el conocimiento bien establecido, en el texto y en el método. Era el ideal de una escuela que creara un ambiente especial para el diálogo con el pasado, y donde el profesor era la fi gura capaz de mediar entre este buen conocimiento del pasado y los alumnos.

Hacia fines del siglo pasado y principios de éste, (…)Se comienza a pensar la educación centrada en el niño, en su actividad, en su vida actual. Se promueve una escuela abierta que permita que la vida "entre" en la escuela y que los niños puedan vivir en la escuela su presente, como un modo de desenvolverse de un modo creativo hacia el futuro. Es lo que se conoció como "movimiento de la escuela nueva". El movimiento de la escuela nueva procura cambiar la responsabilidad de la educación, de la tarea del profesor a la autoactividad del alumno, y redefine los roles de la institución y de los que participan en ella.
(Feldman, *Didáctica General*)

¿Por qué un maestro necesita saber didáctica y no sólo “su materia”? Cuatro razones.

La primera, contesta al argumento del educador intuitivo. Evidentemente, una buena mezcla de capacidad de comunicación, empatía, carisma, claridad en los propósitos, unidos a motivación, hacen, de personas que no tienen ninguna formación en educación, excelentes enseñantes. El único inconveniente es que estos atributos no están distribuidos de manera pareja en la población. Los sistemas de enseñanza son muy grandes para confiar sólo en la distribución normal de los bien dotados. Podría decirse que la didáctica es para los que tienen que apoyarse en algún tipo de suplemento que ayude a mejorar la capacidad de desarrollar esa actividad. Esta es la primera razón pero, como se verá, no es la más importante.

Cuando los propósitos de la enseñanza no consisten en formar expertos, hace falta cierta reflexión particular para producir la versión del conocimiento que se ofrecerá. Las propias disciplinas no proveen esa reflexión, dado que no es una preocupación “interna” de las disciplinas cómo van a ser transmitidas o dominadas por personas que no pertenecen al campo y que nunca van a pertenecer a él. Hace falta un modo de procesamiento, del cual la propia disciplina no está ni tiene por qué estar provista, que ofrezca claves para la transformación de un conocimiento en una versión adecuada a otro público. Buena parte de la tarea de enseñanza consiste en desarrollar una versión adecuada a distintos públicos. ¿Cuándo una versión es “adecuada”? Hasta ahora, según lo que se planteó, tiene que ser adecuada a los propósitos y los propósitos no son los mismos en el nivel primario que en el secundario, por ejemplo. Tampoco es lo mismo la Física de un bachillerato que la Física de una escuela técnica.

La tercera razón por la cual un profesor quizás necesite algo más que el conocimiento de la propia disciplina se refiere a los alumnos. ¿Cómo comunicar conocimiento a una persona que no posee claves y códigos similares a los del comunicador? Los alumnos utilizan códigos y claves diferentes para procesar la información, y sus procesos de aprendizaje presentan particularidades distintas en relación con los del profesor. No es seguro que podamos aceptar lo que Jackson denomina “el supuesto de la identidad compartida”. O sea que el profesor piense que sus estudiantes son como él: miembros de una misma tradición, de unos mismos lenguajes e intereses y de una misma forma de pensamiento. Esto, claro, es algo a lo que el proceso educativo aspira en el largo plazo, pero no un requisito que se cumpla en cada momento. Como ya fue señalado, una disciplina, que es un sistema de pensamiento, no tiene por qué poseer los instrumentos para adecuar ese conocimiento a unos códigos y lenguajes distintos al de los productores. Y esto es crítico si se acepta que los alumnos aprenden y procesan información de maneras distintas. Para dar respuesta al problema hacen falta unos métodos y unos instrumentos específicos. De acuerdo con lo anterior se puede decir que es necesario diferenciar entre las capacidades para realizar la tarea de enseñanza y las condiciones de conocimiento que es necesario cumplir para poder realizarla. Aunque cualquiera que domine un cuerpo de conocimientos cuente con una condición esencial para la enseñanza no necesariamente cuenta con las capacidades profesionales para hacerlo. Y una capacidad no se define por un “saber”, siguiendo una ya asentada distinción, sino por un “saber hacer”. Su característica básica consiste en que informan la posibilidad de realizar de manera competente distintas tareas: planificar, dirigir la clase, comunicar, coordinar el grupo, diagnosticar, evaluar, organizar actividades, etc.

La última razón por la cual podría hacer falta un planteo didáctico para enseñar bien se relaciona con las funciones docentes, que han variado y se han amplificado. Cuando la enseñanza se institucionaliza, también aumenta el número de variables que intervienen en la enseñanza. El profesor ya no sólo enseña: planifica su clase, sus programas o, en algunos sistemas escolares, también planifica el currículum, participa en la administración de su escuela, necesita consensuar criterios con sus colegas de departamento, tiene que tomar decisiones sobre la forma organizativa de su propia materia, etc. Es necesario asumir una cantidad de responsabilidades: la definición del contenido, el desarrollo del currículum, la programación, la fijación de objetivos, la evaluación y la acreditación. Contestar a todas estas cosas probablemente requiera algún tipo de reflexión específica en torno a la enseñanza que el propio dispositivo de pensamiento de una disciplina no tiene porque poseer.

(Feldman, *Didáctica General*)

Dos definiciones de enseñanza:

1. Enseñar es: transmitir conocimientos a alguien que no los posee, partiendo desde lo simple hacía lo complejo, y desde lo general hacía lo particular, procurando en todo momento un orden y una coherencia. Para que la enseñanza sea auténtica, además, es conveniente buscar evidencias en las experiencias de la naturaleza y las relaciones.

2. Enseñar es: ofrecer a los alumnos una cantidad a amplia y diversa de experiencias ejemplares, que les permitan acercarse a los distintos modos de pensar y actuar que tienen las disciplinas científicas, artísticas, técnicas, etc. Al enseñar, lo esencial no es la transmisión de “todo”, ni de “lo más importante”, sino ayudar a los estudiantes a pensar, y a buscar y analizar esa información.[10]

Todo enfoque de enseñanza puede ser analizado en base a cinco rasgos.

1. Cualquier enfoque o modelo de enseñanza sostiene alguna idea acerca del modo de aprender y, por tanto, enfatiza una forma principal de enseñanza. No necesitan ser elaboradas teorías psicológicas –aunque muchos enfoques y modelos surgen de ellas– sino respuestas generales a preguntas como: ¿se aprende mejor haciendo cosas prácticas, escuchando, explorando por sí mismo, practicando sistemáticamente, involucrándose en tareas de producción, etc.? Algunos enfoques también sostienen supuestos sobre, por ejemplo, el desarrollo de la personalidad. Estos supuestos son más o menos sistemáticos, desarrollados o explicitados. Eso varía en relación con el origen y el desarrollo de cada propuesta.

2. El segundo rasgo es que todo enfoque de enseñanza mantiene algún supuesto en torno a cómo se relacionan la enseñanza y el aprendizaje. Algunos piensan que la enseñanza lo puede todo con respecto al aprendizaje y algunos piensan que la enseñanza puede muy poco, y que lo mejor que puede hacer es retirarse. Hay, por supuesto, posiciones intermedias. Se expondrán, luego, tres maneras de relacionar enseñanza con aprendizaje: causales, mediadoras, y negativas o de retirada.

3. Como tercer rasgo, relacionado con el anterior, se puede señalar que cada enfoque otorga un cierto valor a la responsabilidad que tienen que asumir la enseñanza y el que enseña. Algunos enfoques le otorgan a la enseñanza y al buen uso de los métodos y materiales responsabilidad total sobre el aprendizaje (si se aplicaron bien las técnicas los alumnos tienen que aprender) Hay enfoques que ponen un límite a la responsabilidad de la enseñanza. Creen que el aprendizaje es producto de otras variables, como la propia actividad del alumno en la realización de las tareas de aprendizaje, en las que la enseñanza influye pero no puede jugar un papel absolutamente determinante.

4. El peso relativo que en el enfoque se da a lo que podemos llamar la planificación o la interacción, constituye el cuarto rasgo. Hay enfoques de enseñanza que descansan más en la planificación. Creen que la enseñanza va a ser más efectiva si el dispositivo está bien planificado y regula la actividad del alumno de manera más previsible. Otros descansan en la interacción y funcionan a la usanza de un enfoque clínico: una situación en la cual el profesor controla la situación inicial, pero su intervención abre eventos o respuestas que no son previsibles por el propio dispositivo. En buena medida, la capacidad de enseñanza reside en la capacidad del que enseña para responder en esa situación. Hay enfoques de enseñanza que, por sus características, descansan en la capacidad de manejo interactivo del profesor o del maestro. Hay otras que descansan más en la planificación y la relación del alumno con el contenido está más mediada por una tarea pautada. Por eso, tienen menos exigencias en la interacción.

(Feldman, *Didáctica General*)

Recepción / imitación /aprendices como pensadores o “científicos”,

Estudiante “superficial”, “estratégico” y “profundo”.

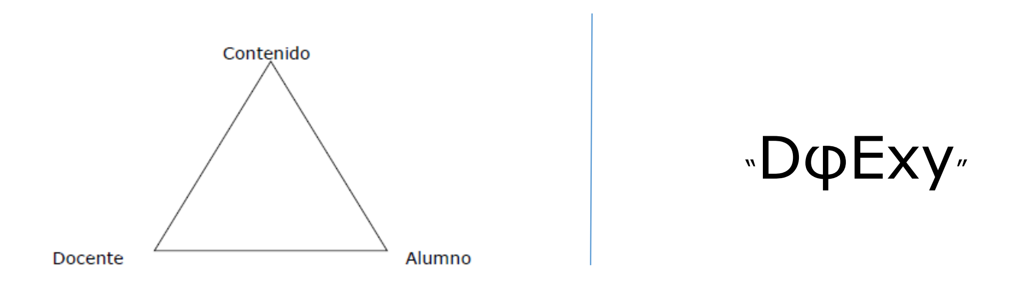
“Estilos” básicos de aprendizaje: los holísticos y los serialistas

El ambiente de enseñanza.
Un ambiente se diferencia de otros por los propósitos /
Un ambiente se caracteriza por su enmarcamiento, o por la forma del control /
Todo ambiente de enseñanza se caracteriza por una secuencia de tareas /
Un cierto ambiente de enseñanza supone ciertos requisitos

Modelo de la relación enseñanza-aprendizaje: causal, mediacional (estudiantar) y negativo.

La didáctica es importante porque nos brinda herramientas para pensar los problemas de todos los días y para enseñar mejor, considerando un enorme abanico de alternativas que siempre existen, y comprendiendo las ventajas y desventajas que presenta cada una de esas alternativas. La didáctica es importante, además, porque nos invita a pensar la enseñanza más allá del sentido común, estableciendo relaciones entre lo que pasa en el aula, en la escuela, en el sistema educativo y en el mundo social.
(*Apunte de cátedra*)

Feldman define a la didáctica como "una disciplina volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole".[2]
Retomando lo que ya habíamos dicho sobre la didáctica, podemos reconocer aquí que, entre los tipos de conocimiento que esta definición le atribuye a la didáctica, se hallan los "principios teóricos" y las "reglas prácticas", que son las dos cuestiones que veníamos señalando. La didáctica, entonces, se ocupa de la enseñanza. Esto no significa que no puedan estudiarse, desde un ángulo didáctico, infinidad de asuntos que también atraviesan las esferas de otras disciplinas. Las fronteras entre didáctica, pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación o política educativa, por mencionar sólo algunas de las "ciencias de la educación", no están allí principalmente para delimitar rígidamente sus objetos de estudio, ni para demarcar territorios, sino para permitirnos abrir la mirada, y construir un pensamiento más completo y más complejo. (*Apunte de cátedra*).



Podría decirse que el término currículum hace referencia a, por lo menos, dos cosas diferentes. En primer lugar, se habla de currículum para referirse al conjunto de orientaciones, posibilidades y restricciones que se brindan para la enseñanza desde una instancia macro, en general el Estado. En ese sentido, la palabra curriculum se usa muchas veces casi como sinónimo de corriente, filosofía o espíritu. Entonces cuando decimos, por ejemplo, "en los años 50' el currículum de nuestro nivel era marcadamente disciplinar", lo que queremos decir es que en aquella época se le daba mucha importancia a las disciplinas (o sea, a las materias escolares). O cuando decimos que nuestro currículum es "un currículum centrado en el niño", nos referimos a que en nuestras formas de pensar la enseñanza se tienen muy en cuenta los intereses de los alumnos.
Y curriculum es, al mismo tiempo, otra cosa, mucho más específica: se llama curriculum (o "diseño curricular") a un documento que edita el Estado para dejar escritas y asentadas esas ideas generales que hablan de su espíritu, su filosofía y las corrientes que lo definen en lo que se refiere a la enseñanza. Ese libro es elaborado por equipos de especialistas contratados por el Estado, y se vuelve a escribir periódicamente. Cada cinco, diez o quince años (la frecuencia con que los diseños curriculares se renuevan no es absolutamente regular, en parte porque se trata, justamente, de un proceso político) se presenta un nuevo documento que sustituye formalmente al anterior, y propone a los docentes nuevos campos de contenidos, nuevos vocabularios, nuevas estrategias o resignificaciones de debates y métodos en vigor. (*Apunte de cátedra*).

Sin duda, la idea de causalidad entre enseñanza y aprendizaje domina el sentido común y resulta operativa aun en quienes tienen acceso a una reflexión pedagógica especializada. Lleva a pensar estos dos procesos como si fueran «las dos caras de una misma moneda», es decir, fases inseparables de un fenómeno único. Ésta es la idea que subyace a la expresión de extendido uso «enseñanza-aprendizaje». Para Fenstermacher, la confusión se origina en la dependencia ontológica del concepto «enseñanza» respecto del concepto «aprendizaje» en la estructura del lenguaje. Es decir, no habría una idea de enseñanza si el aprendizaje no existiera como posibilidad; el concepto «enseñanza» depende para existir del concepto «aprendizaje». Del mismo modo que en el caso de «buscar» y «encontrar», de «correr una carrera» y «ganar», el segundo fenómeno debe existir como posibilidad, aunque no necesariamente como realidad, para que pueda existir la primera idea. Pero, según el autor, el hecho de que, con mucha frecuencia, el aprendizaje se produzca después de la enseñanza no debe ser explicado como una consecuencia directa de las acciones de enseñanza, sino de las actividades que el propio estudiante emprende, a partir de la enseñanza, para incorporar un contenido. (Basabe y Cols)

El término «aprendizaje» alude tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea), cuanto a su incorporación efectiva (rendimiento). La enseñanza incide sobre el aprendizaje «como tarea» y son las tareas de aprendizaje desarrolladas por el alumno las responsables del aprendizaje «como rendimiento». Fenstermacher denomina «estudiantar» al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido (tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera). (Basabe y Cols)

Gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana. Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva. La enseñanza fue quedando a cargo de personal especializado, se asoció a actividades y materiales específicos, y se localizó en lugares determinados. A lo largo de los siglos XVI y XVII, la educación de los jóvenes comenzó a desarrollarse mediante dispositivos cada vez más formalizados y procedimientos estandarizados. De las clases impartidas por un tutor, niñera o institutriz sobre la base de un programa de estudios acordado con la familia, surgieron las primeras formas de escolarización: maestros que brindaban sus servicios en conjunto a varias familias de acuerdo con un programa fijo y, posteriormente, una red de escuelas patrocinadas primero por la Iglesia y luego por el Estado. (Basabe y Cols)